

Bühmann, Thorsten; König, Eckard

Führung in der Schule. Eine anthropologische Perspektive

Der pädagogische Blick 15 (2007) 3, S. 132-146



Quellenangabe/ Reference:

Bühmann, Thorsten; König, Eckard: Führung in der Schule. Eine anthropologische Perspektive - In: Der pädagogische Blick 15 (2007) 3, S. 132-146 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95320 - DOI: 10.25656/01:9532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95320>

<https://doi.org/10.25656/01:9532>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

15. Jahrgang 2007 / Heft 3

Editorial	131
-----------------	-----

Thema:

Führung in pädagogischen Berufen

Thorsten Bührmann/Eckhard König Führung in der Schule: Eine anthropologische Perspektive	132
---	-----

Ulrike Nollmann/Anne Schlüter Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen	147
--	-----

Barbara Mettler-v. Meibom Mit Wertschätzung führen. Wege zum nachhaltigen Erfolg in Lehr- und Lernprozessen	156
---	-----

Aktueller Beitrag

Norbert Meder Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang – Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie	168
--	-----

Aus der Disziplin

Berufsqualifizierende Vorbereitung (Michaela Harmeier)	178
--	-----

Aus der Profession

Die Paradoxien des Leistungslernens und ihre lernwiderständigen Folgen (Uwe Findeisen)	180
---	-----

Der ProfilPASS – Was bedeutet das Instrument in und für die Beratungspraxis? (Thorsten Bührmann/Annette Manz)	183
--	-----

BV-Päd. Intern

Der BV-Päd. erstmals beim Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag/EWFT (<i>Thorsten Bührmann/Annette Manz</i>)	189
--	-----

Rezensionen

Christiane Schiersmann (unter Mitarbeit von Christoph Strauß): Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung (<i>Stefanie Jütten</i>)	191
---	-----

Führung in der Schule

Eine anthropologische Perspektive

Was wird aus pädagogischer Perspektive unter Führung verstanden? Und wie lässt sich Führung lernen? Im Rahmen von zwei qualitativen Studien zum Führungsverständnis (angehender) Schulleiter/-innen wurde diesen Fragen nachgegangen. In diesem Beitrag werden die anthropologischen Grundlagen, d.h. die Menschenbilder, die unterschiedlichen Führungskonzepten zugrunde liegen, in den Blick genommen sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Prozess des Führen Lernens dargestellt: Einüben spezieller Methoden, Klärung und Weiterentwicklung der subjektiven Führungstheorie sowie Erwerb von Systemkompetenz.

Im Zusammenhang mit den Veränderungen der Institution Schule ist in den letzten 10 Jahren auch das Thema „Führung“ in der Schule häufiger thematisiert worden. Zum Teil angestoßen durch die angelsächsische Forschung haben Fragen der Rolle von Schulleitung, der Anforderungen an die Schulleitung oder der Bedeutung von Schulleitung für die Schulentwicklung zunehmend größeren Raum eingenommen. Zwei neuere Publikationen veranschaulichen dies:

- Im Handbuch „Professionswissen Schulleitung“ von Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff (2006) wird der Themenbereich „Führung und Management“ mit fünf sehr umfangreichen Beiträgen ausführlich diskutiert. „Management von Schule“ wird anstelle von einer bloßen Verwaltung der Schule als vorrangige Aufgabe gesehen.
- Die „Organisationspädagogik“ von Heinz Rosenbusch (2005) legt den Schwerpunkt auf die Führung der Schule. Führung wird hier als pädagogische Aufgabe verstanden: „Führung mit pädagogischen Zielen und pädagogischen Mitteln“ ist für Rosenbusch „die zentrale Kategorie schulleitenden Handelns“ (Rosenbusch 2005, S. 117).

Auf praktischer Ebene hat die Thematisierung von Führung eine Fülle von Qualifizierungsangeboten nach sich gezogen. Schulleitungs- oder auch Schulaufsichtsqualifizierung gehört zum Kernangebot der Landesinstitute bzw. ist (wie nach der Auflösung des Landesinstituts Nordrhein-Westfalen) zunehmend in die Hand privater Anbieter gelangt. Dabei bewegt sich jedoch ein Großteil der jeweiligen Angebote auf einer eher theoretischen Ebene, indem isoliert Wissen über Führung vermittelt wird, bestimmte Fertigkeiten (Zielvereinbarungsgespräche, Zuhören usw.) eingeübt werden oder das Führungsverständnis reflektiert wird.

Übersehen wird dabei oft, dass unterschiedlichen Führungskonzepten letztlich unterschiedliche anthropologische Grundlagen, d.h. unterschiedliche Menschenbilder zugrunde liegen. Menschenbilder sind dabei nichts anderes als ein begrifflicher Rahmen, auf dessen Basis menschliches Tun gedeutet wird. So

ist z.B. das Menschenbild des Behaviorismus durch bestimmte Grundbegriffe („Reiz“ und „Reaktion“) gekennzeichnet, die jeweils einen speziellen Fokus auf menschliches Tun richten. Im Groben lassen sich vier unterschiedliche Menschenbilder unterscheiden: das sog. Eigenschaftsmodell, das Verhaltensmodell, das Handlungsmodell und das Systemmodell (vgl. König/Volmer 2000, S. 12ff.; geplantes Erscheinen 2008, S. 12ff.; Weinert 1995).

Eben darauf soll in diesem Aufsatz der pädagogische Blick gelenkt werden. Vor dem Hintergrund erster Ergebnisse einer DFG-Studie zum Führungsverständnis von Schulleitungen bzw. im Kontext damit entstandener weiterer Untersuchungen (Kranz 2007)¹ werden im Folgenden zunächst die jeweiligen anthropologischen Annahmen unterschiedlicher Führungsverständnisse von Schulleitung dargestellt, um abschließend einige Konsequenzen hinsichtlich der Frage nach der „Lernbarkeit von Führung“ zu formulieren.

1. Führung als Eigenschaft

Die Hauptthese des sog. Eigenschaftsmodells lautet: Menschliches Handeln ist durch relativ stabile Eigenschaften – sog. „Traits“ – geprägt, die sich auszeichnen durch:

- *Konsistenz*: Das Vorhandensein einer Eigenschaft führt dazu, dass man sich in vergleichbaren Situationen gleich verhält.
- *Generalisierbarkeit*: Eine Person mit einer bestimmten Eigenschaft verhält sich in unterschiedlichen Situationen bei ähnlichen Anforderungen gleich.
- *Konstanz*: Persönlichkeitseigenschaften bleiben über längere Zeit hin erhalten.

Es gibt eine lange Tradition unterschiedlicher Trait-Modelle, wobei die Spannweite von gleichsam intuitiv entwickelten Modellen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z.B. der Unterscheidung zwischen Cholerikern, Melancholikern und Sanguinikern bei Philipp Lersch 1938/1970) über faktorenanalytisch ermittelte Konzepte im Anschluss an Gordon W. Allport bis zu aktuellen Modellen wie z.B. dem Myers-Briggs-Typenindikator (MBTI) in Anschluss an Carl G. Jung (vgl. Bents/Blank 1992; 2005), dem DISG-Persönlichkeitsprofil (Gay 2004) oder den so genannten „Big Five“ (vgl. z.B. Howard/Mitchell Howard 2002; McCrae/Costa 1999) reicht:

- *Neurotizismus*, d.h. emotionale Labilität (nervös, angespannt, ängstlich) versus emotionale Stabilität, Gelassenheit;
- *Extraversion*: gesprächig, gesellig, aktiv versus schweigsam, verschlossen, zurückgezogen;
- *Offenheit* für (neue) Erfahrungen: einfallsreich, originell, aufgeschlossen versus bewahrend, konservativ;
- *Anpassung*, d.h. die Tendenz, sich den Wünschen anderer anzupassen: versöhnlich versus herausfordernd;
- *Festigung* oder Gewissenhaftigkeit: ordentlich, verantwortungsvoll, gewissenhaft versus spontaner Arbeitsstil, sprunghaft.

1 Ausführlichere Erläuterungen zu den Untersuchungen finden sich in Kap. 3.

Auf Führung bezogen besagt dieses Modell, dass sich (erfolgreiche) Führungspersonen gegenüber anderen Menschen durch eine bestimmte Eigenschaft bzw. durch eine bestimmte Kombination von Eigenschaften auszeichnen. So gibt es seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts Versuche – beispielsweise durch den Vergleich von Führungspersonen und ‚Geführten‘, der Analyse erfolgreicher und weniger erfolgreicher Führungspersonen sowie von Personen, die das Aufsteigen in Führungspositionen ‚aus eigenen Kräften‘ schaffen oder als ‚natürliche‘ Führungspersonen (an-)erkannt werden etc. – faktorenanalytisch überdauernde Persönlichkeitseigenschaften (sog. „Traits“) zu ermitteln, die sich als ‚Führungseigenschaften‘ benennen lassen (vgl. z.B. Delhees 1995; Rosentiel u.a. 2005, S. 319ff.). Führungskräfte, so das Ergebnis, zeichnen sich durch bestimmte Eigenschaften aus, z.B.: geringer Neurotizismus (d.h. hohe emotionale Stabilität), hohe Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, geringe Anpassung, hohe Gewissenhaftigkeit (Howard/Mitchell Howard 2002, S. 107ff.).

Wenn man das tatsächliche Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern untersucht, so findet man dieses Trait-Modell durchaus auch im Alltag wieder: In den von uns durchgeführten Erhebungen wird häufig ganz im Verständnis des Eigenschaftsmodells zunächst von typischen *„Führungseigenschaften, die einfach vorhanden sein müssen“*², ausgegangen: So müssen Führungspersonen – sowohl aus Sicht der Führungspersonen selbst als auch aus der Sicht der Geführten – von vorneherein und grundsätzlich mutig, freundlich, geduldig, arbeitsam, belastbar, zäh, flexibel, schnell etc. sein. Allerdings wird bei einer näheren Betrachtung und der weiteren Hinterfragung dieser Annahme deutlich, dass diese Eigenschaften nicht unbedingt immer ‚angeboren‘ sein müssen, sondern vielmehr in einem ‚verborgenen‘ Lernprozess im Laufe der Berufsbiographie (z.B. durch Beobachtung des eigenen Vorgesetzten) erworben wurden. Daneben finden sich aber auch Aussagen, in denen das Trait-Modell sehr eindeutig angewandt wird: *„Führung kann man nicht lernen; zur Führungspersönlichkeit wird man geboren.“*

Hier kommt die zentrale Konsequenz des Trait-Modells zum Ausdruck, dass Führung im Grunde nicht gelernt werden kann: Zwar kann sich die Ausprägung von Traits verändern (ein bestimmtes vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal kann mehr oder weniger offen zutage treten), aber sie sind nicht grundsätzlich veränderbar. Damit wird jedoch besonderes Gewicht auf *Personalauswahl* gelegt: Es geht darum, diejenige Person auszuwählen, die am deutlichsten mit dem Ideal-Profil einer Schulleiterin oder eines Schulleiters übereinstimmt – ein Vorgehen, welches in der Schulleiterauswahl allerdings kaum Anwendung findet. Es wird in der Regel kein klares Soll-Profil von Schulleitung zugrunde gelegt, vielmehr erfolgt die Auswahl von Personen der Schulleitung bis heute häufig intuitiv. Oder es wird implizit ein Anforderungsprofil an Lehrer zugrunde gelegt, indem versucht wird, qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer für die Schulleitung zu gewinnen – ein Vorgehen, das eine Übereinstimmung in den jeweiligen Soll-Profilen voraussetzen würde, die keineswegs gegeben ist.

2 Bei den kursiv gedruckten Aussagen handelt es sich jeweils um Interviewzitate aus den eigenen Untersuchungen.

Sicher ist das Eigenschaftsmodell für manche Situationen durchaus hilfreich. Andererseits ist inzwischen unbestritten, dass Verhalten in unterschiedlichen Situationen keineswegs gleich bleibt, sondern sich nach den spezifischen Anforderungen richtet. D.h. Verhalten ist eher in gleichen bzw. ähnlichen Situationen konsistent, als dass sich Personen in unterschiedlichen Situationen gleich verhalten (vgl. Asendorpf 2004, S. 58ff.). Es besteht demnach auch die Möglichkeit, dass Menschen ihr Verhalten und damit auch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale verändern: Eine bislang zurückgezogene Mitarbeiterin kann durchaus lernen, mehr aus sich herauszugehen, Entscheidungen durchzusetzen und mehr Führungsverantwortung zu übernehmen.

2. Führung als Verhalten

Geht das Trait-Modell von der Stabilität bestimmter Führungseigenschaften aus und rückt damit das *Führerphänomen* in den Mittelpunkt der Betrachtung, gehen verhaltensorientierte Führungstheorien davon aus, dass sich gute und weniger gute Führungskräfte durch ein unterschiedliches *Führungsverhalten* (z.B. rasch und sicher Entscheidungen treffen) unterscheiden, welches in Verhaltenstrainings erlern- und damit auch veränderbar ist.

Damit stellt sich die Frage, welches Verhalten erfolgreiche Führungskräfte zeigen. Einen Ansatzpunkt dafür bieten die zahlreichen Untersuchungen mit Hilfe von Fragebögen zur Vorgesetztenbeschreibung, in dem Vorgesetzte durch die Geführten beschrieben werden. Ein bekanntes Beispiel ist hier der LBDQ (Leader-Behaviour-Description-Questionnaire), der ursprünglich für die amerikanische Armee entwickelt worden ist (Hemphill 1950), in der Folgezeit aber auch in Deutschland eine weite Verbreitung zur Erfassung von Vorgesetztenverhalten erfahren hat (Fittkau-Garthe/Fittkau 1971; vgl. auch Nachreiner/Müller 1995). Als Ergebnis ist die Zwei-Faktoren-Führungstheorie entstanden. In nahezu allen Studien wurden zwei zentrale Verhaltensdimensionen gefunden, anhand derer sich Führungsverhalten differenziert darstellen lässt:

- Zum einen *Consideration*, meist übersetzt als „Mitarbeiterorientierung“: Das Verhalten ist orientiert an Menschen, zwischenmenschlichen Beziehungen, interpersonellen Bedürfnissen und Zielen.
- Zum anderen *Initiating Structure*, häufig übersetzt als „Aufgaben-, Leistungs- oder Zielorientierung“: Das Verhalten ist orientiert an Aufgaben, technischen Aspekten der Arbeit und betrieblichen Zielen.

Es konnte u.a. gezeigt werden, dass aufgabenorientiert geführte Gruppen „meist eine hohe Produktivität aber auch eine hohe Rate des Fernbleibens vom Arbeitsplatz, der Kündigungshäufigkeit, der Beschwerden, und eine niedrige Einstufung der Arbeitszufriedenheit“ (Weinert 1981, S. 354) zeigten. Mitarbeiterorientiert geführte Gruppen zeichneten sich meist durch inneren Zusammenhalt und Harmonie mit hoher, individueller Arbeitszufriedenheit, niedrigen Raten an Kündigungshäufigkeit und Fernbleiben vom Arbeitsplatz aus.

Daneben gibt es Konzepte, nach denen je nach der Situation stärker aufgaben- oder mitarbeiterorientiertes Verhalten geeignet ist (sog. situative Führung: z.B. Fiedler 1967). Oder es wird eine Ausprägung in beiden Verhaltensdimensionen gefordert – z.B. ist der sog. 9/9er-Stil im Verhaltensgitter von Blake/Mouton (1992) durch hohe Ausprägung in beiden Verhaltensweisen gekennzeichnet.

Auch das Verhaltensmodell findet sich in der Selbsteinschätzung von Führungskräften wieder. Kennzeichnend dafür sind Äußerungen, die auf die Vorstellung hinweisen, dass Führung gelernt werden kann und muss: „*Man verändert sich auch und lernt dazu. Das passiert durch so ein Bündel von Wissen-Inputs und Erfahrungen: Also viele verschiedene Fortbildungen, Weiterqualifizierungsmaßnahmen und auch deine inhaltliche Arbeit, die du über Jahre geleistet hast in den unterschiedlichen Bereichen, die dir gezeigt hat, wann warst du erfolgreich, wann warst du weniger erfolgreich, unter welchen Bedingungen konntest du erfolgreich sein mit deinen Projekten.*“

So plausibel dieses verhaltenstheoretische Modell in vielen Situationen auch ist – z.B. sind ein Großteil der Qualifizierungsmaßnahmen mehr oder minder explizit verhaltensorientiert, wenn man z.B. versucht, Zielvereinbarungsgespräche oder die Formulierung von Ich-Botschaften zu trainieren –, so haben sich die etwa in den 1960er Jahren an Verhaltenstrainings gestellten Erwartungen dennoch nicht erfüllt. Ein Indikator für die Grenzen des Verhaltensmodells ist z.B. der geringe Transfereffekt vieler Trainingsmaßnahmen: Ein im Rahmen einer Fortbildung eingeübtes und gelerntes Verhalten wird offenbar nicht bruchlos in den Schulalltag übernommen, wie es das Verhaltensmodell suggeriert.

3. Führung als Handlung

Ein Aspekt wurde bei den bisher dargestellten Ansätzen weitgehend ausgeblendet bzw. nicht explizit in den Blick genommen: Führungshandeln hängt immer auch von den Gedanken, persönlichen Zielen und Absichten sowie von den Einstellungen und Empfindungen sowohl der Führungsperson selbst als auch der geführten Personen ab. Dahinter steckt die Hauptannahme des Handlungsmodells, dass Menschen aktiv aufgrund der Gedanken und Annahmen, die sie sich über die Welt machen, handeln:

- Eine Schulleiterin z.B. macht sich Gedanken darüber, was die Kolleginnen und Kollegen, aber auch Eltern und Schüler, die Schulaufsicht usw. von ihr erwarten, wie deren Einstellung ihr gegenüber ist.
- Sie macht sich ein Bild von sich selbst: wo ihre Stärken und Schwächen liegen, was ihr wichtig ist usw.

Sie wird auf der Grundlage dieses Bildes, das sie sich von ihrer Welt macht, handeln, motiviert oder nicht motiviert sein, sich engagieren oder nicht. Und: Ob Führung ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist, hängt letztlich auch von der Wahrnehmung der Geführten und der Umwelt ab.

In der Führungsforschung werden Untersuchungen, die sich auf solche Prozesse sozialer Wahrnehmung konzentrieren, ursprünglich unter den ‚attributionstheoretischen Ansätzen‘ subsumiert (z.B. Neuberger 2002, S. 545ff.). Das Interesse gilt hier vornehmlich der Analyse von Kausalattributionen, die entweder geführte Personen in Bezug auf Führungspersonen (eigenschaftsorientiert) oder Führungspersonen bezüglich der geführten Personen (verhaltensorientiert) vornehmen. In den letzten 15 – 20 Jahren lässt sich zudem eine zunehmende Thematisierung und Untersuchung „subjektiver Theorien“ von Führungspersonen zu verschiedenen führungsrelevanten Aspekten erkennen (z.B. Frei 1985; Dachler 1988, Müller 1988 und Biedermann 1989; Manchen Spörri

2000; Schilling 2001). In Anlehnung an das von Norbert Groeben u.a. (1988) entwickelte „Forschungsprogramm Subjektiver Theorien“ ergeben sich dabei folgende grundsätzlichen Fragestellungen:

- Mit welchen *Konstrukten* (Begriffen) deuten Führungspersonen ihr Handeln: Tritt „Führung“ überhaupt als relevantes Konstrukt auf bzw. mit welchen anderen Konstrukten ist „Führung“ verknüpft?
- Was sind die *subjektiven Ziele*, die Führungspersonen im Zusammenhang mit Führung verfolgen?
- Welche *Erklärungen* ergeben sich für Erfolge oder schwierige Situationen mit Rückgriff auf die subjektiven Führungstheorien?
- Welche *Strategien* für das Führungshandeln ergeben sich daraus?

Hier setzen auch die eigenen Untersuchungen an: Tanja Kranz (2007) hat im Rahmen einer berufsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahme sehr umfassend das subjektive Führungsverständnis 14 angehender Schulleiter/-innen unterschiedlicher Schultypen herausgearbeitet. Die Ergebnisse sind schließlich ausschlaggebend für die bereits eingangs erwähnte DFG-Studie für eine komplexe Erfassung des Selbst- und Fremdverständnisses von „Führung“ bei Schulleiter/-innen gewesen. Dabei wurde mit Hilfe der Struktur-Ge-Technik und des Konstrukt-Interviews (König 2005) sowohl die Schulleitungssicht als auch die Fremdsicht der Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern sowie der Schulaufsicht zu den subjektiven Theorien von Schulleiterinnen und Schulleitern erhoben (Bührmann/König/Kranz 2006).³ Die bislang vorliegenden Ergebnisse lassen sich in zwei Thesen zusammenfassen:

(1) Die meisten (angehenden) Führungspersonen besitzen zwar ein grobes Vorverständnis davon, was Führung ist – in der Regel können sie ganz konkrete Beispiele für gute und schlechte Führung aus eigener Erfahrung als Geführte/r benennen. Sie verfügen jedoch über keine laborierte und differenzierte subjektive Theorie von Führung, was schließlich dazu führt, dass sie ihr Handeln in relativ geringem Umfang als Führungshandeln deuten. Sie sehen sich als Lehrer/-innen oder Kollegen/-innen – und sie handeln eher auf der Basis des Konstruktes „Kollegin“ als explizit als Führungskraft.

(2) In nahezu allen Fällen liegt ein dichotomes Führungsverständnis vor: „Organisation“ versus „Kommunikation“, „demokratisch und kooperativ“ versus „autoritär und machtorientiert“, „Freiraum“ versus „externe Steuerung“ usw. Dabei wird das eigene Handeln jeweils stärker einem dieser Pole zugeordnet:

- In der Dichotomie „Organisation“ versus „Kommunikation“ legen die befragten Schulleiter/-innen ihren Schwerpunkt auf Kommunikation bzw. Mitarbeiterorientierung: „*Führung ist zu 90 % sich um das Verhältnis mit und zwischen den Kollegen zu kümmern.*“ So wird Führung häufig auch mit „sozialer Kompetenz“ oder „Dialog“ gleichgesetzt: „*Für mich steht der dialogische Führungsstil im Mittelpunkt. Dass ich zwar notfalls auch Anweisungen gebe, aber vorher auf jeden Fall dialogisch interagiert habe, dass ich also wenigstens versucht habe, mich einer Lösung im Gespräch anzunähern, mit der wir alle zufrieden sind.*“ Organisation (z.B. Organisation des Stunden-

3 In der DFG-Studie wurden bisher pilothaft an zwei Schulen (Grundschule und Gymnasium) insgesamt 15 Interviews geführt und ausgewertet.

plans, Organisation von Vertretungen usw.) wird demgegenüber eher als notwendiges Übel, aber nicht als eigentliche Aufgabe gesehen. Die soziale Ausrichtung im Führungshandeln, wie beispielsweise Aufbau und Pflege einer harmonischen und persönlichen Beziehung, wird schließlich als zentrale, z. T. sogar als einzige Möglichkeit gesehen, fachliche bzw. produktionszentrierte Ziele zu verfolgen.

- Bei der Dichotomie „kooperativ“ versus „machtorientiert“ sehen sich die befragten Schulleiter/-innen (z.B. in Veränderungsprozessen) eher als Koordinatoren/-innen oder Moderatoren/-innen, denn als Entscheider, sie versuchen eher zu koordinieren als zu steuern: *„Wir führen im Konsens. Immer gemeinsam mit allen Beteiligten also, mit Kollegium, Schülervertretung, Elternvertretern, Schulträger.“* Damit stehen sie jedoch im Gegensatz zur externen Einschätzung: Für Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern und Schulaufsicht steht außer Frage, dass Schulleiter/-innen Entscheidungen treffen, Interessen durchsetzen oder klare Positionen beziehen: *„Führung bedeutet, dass wirklich jemand sagt ‚Da geht es lang!‘. Also: Leitung wahrnehmen und auch entscheiden, irgendwann sagen: so wird es gemacht.“* Dementsprechend problematisiert das Umfeld viel deutlicher, dass sich Schulleiter/-innen im Spannungsfeld zwischen „Führungsverantwortung wahrnehmen“ einerseits und „sozialer Ausrichtung“ andererseits bewegen und darin handeln müssen. Besonders deutlich wird dies im Umgang mit Konflikten: Während die Schulleiter/-innen ihre Parteilichkeit hier grundsätzlich eher als Ausnahme darstellen und Führungshandeln gleichsetzen mit einer neutralen Moderation zwischen den Konfliktparteien, erwartet die Fremdsicht andere Handlungen: Die Führungsperson soll jeweils deutlich Stellung beziehen und sich hinter die Lehrerinnen und Lehrer stellen, die Interessen der Schüler/-innen oder Eltern vertreten etc. Alles andere wird als Führungsschwäche erlebt und wahrgenommen.
- Schulleiter/-innen erleben sich eher als abhängig von äußeren Vorgaben, denn als eigenständige Gestalter: *„Vom Schulgesetz her ist der Führungsanspruch wirklich auf sehr, sehr enge Gleise geführt ... Es ist sehr wenig, was der Schulleiter selbst darf.“* Sie sehen ihre Aufgabe in der Umsetzung von Vorgaben des Ministeriums oder der Schulaufsicht. Oder sie sehen sich als Mittler zwischen Gesetz bzw. äußeren Vorgaben und der praktische Umsetzung im eigenen System. Häufig wird versucht, Lücken und Spielräume in den Vorgaben aufzuspüren, um möglichst im Sinne des Kollegiums zu handeln bzw. zumindest die eigene solidarische Haltung mit dem Kollegium zu signalisieren.

Im Grunde sind die hier angeführten Beispiele zugleich eine Bestätigung für die handlungstheoretische Betrachtung von Führung: Schulleiterinnen und Schulleiter sehen sich vorwiegend als Kollegen, d.h. sie deuten ihr Handeln in erster Linie unter dem Konstrukt „Kollege“. Und entsprechend der handlungstheoretischen Grundannahme, dass Menschen auf der Basis ihrer Deutung handeln, handeln sie auch als Kollegen, bemühen sich um das Klima usw.

Bei der Frage, wie sich Schulleitungshandeln „lernen“ lässt, ergeben sich allerdings bei einer handlungstheoretischen Betrachtung ganz andere Konsequenzen als bei einer verhaltenstheoretischen: Schulleitungsaus- bzw. -weiterbildung wäre weniger Qualifizierung im Sinne einer Einübung neuer Verhaltensweisen, sondern Reflexion der eigenen subjektiven Theorie: Um das Han-

deln als Schulleiter/-in zu verändern, ist hiernach ein Verhaltenstraining wenig geeignet, sondern es geht darum, die eigene subjektive Theorie von Führung zu klären, sie infrage zu stellen, Anstöße zur Veränderung subjektiver Theorien zu erhalten.

4. Führung als Steuerung komplexer sozialer Systeme

Es wird insgesamt deutlich, dass die Benennung von „Führungserfolg“ immer auch die Führungssituation – dieser Aspekt wird in der führungstheoretischen Diskussion in Ansätzen der „situativen Relativierung“ behandelt – mit in den Blick nehmen muss, wie beispielsweise die Organisationskultur und -struktur (diese ist beispielsweise in einer Schule deutlich anders als bei einem Industrieunternehmen oder einer Familie), die Größe und Dynamik der Gruppe, die konkret zu bewältigende Aufgabe etc. Allerdings greifen lineare und monokausale Modelle, die versuchen, Führungserfolg in Situationen aus einer einzelnen Ursache (bestimmten Eigenschaften, bestimmtes Verhalten der Führungsperson oder den jeweiligen Gedanken und Empfindungen der handelnden Person) zu erklären, zu kurz.

Damit ergibt sich ein viertes Erklärungsmodell, welches zur Klärung der Frage „Was ist (gute) Führung?“ zugrunde gelegt werden kann: die Systemtheorie. Führung wird nicht isoliert als stabile Eigenschaft, auch nicht auf der Basis des Reiz-Reaktions-Modells oder ausschließlich als Umsetzung subjektiver Theorien verstanden, sondern als Steuerung eines komplexen sozialen Systems.

In der Managementforschung finden sich seit den 1960er Jahren zunehmend Ansätze, die auf systemtheoretische Überlegungen zurückgreifen. Den Anstoß gab das 1968 erschienene Buch von Hans Ulrich „Die Unternehmung als produktives soziales System“ (Ulrich 1968), in dem erstmals Management als Gestaltung und Führung von Systemen verstanden wird. Weiterentwickelt wurde dieses Konzept dann im so genannten St. Gallener Management-Ansatz insbesondere durch Gilbert Probst (z.B. Ulrich/Probst 1995) und Fredmund Malik (Malik 2000; 2003).

Allerdings liegt ein Problem dieser älteren systemtheoretischen Managementmodelle darin, dass sie auf die Allgemeine Systemtheorie in der Tradition von Bertalanffy bzw. die Soziologische Systemtheorie in der Tradition von Luhmann zurückgreifen, womit Führung Steuerung des Kommunikationssystems wird und der Umgang mit Menschen als Thema von Führung außer Betracht bleibt. Entsprechend reduziert sich für Malik Management auf die „Komplexitätsbeherrschung“ (Malik 2003, S. 169ff.) bzw. Gestaltung der „organisationalen Systemstrukturen“: „Die Eingriffe in ein System müssen also immer struktureller Art sein, wenn sie effektiv wirken sollen, und wer Erfahrung mit solchen Aufgaben hat, weiß, dass unter ‚Struktur‘ in solchen Fällen nicht einfach das Organigramm zu verstehen ist, sondern dass das Gefüge der Denkvorstellungen, der tragenden Verhaltensprinzipien ..., das Machtgefüge, das Beziehungsnetz von Sympathie und Antipathie sowie das meistens hochkomplexe Gefüge der materiellen und immateriellen Vor- und Nachteile wesentliche Komponenten struktureller Natur sind“ (Malik 2003, S. 175). Mit diesem Blick auf die Strukturen (auf das „Kommunikationssystem“ im Sinne Luhmanns) wird jedoch ein gerade für die Führung in Schulen zentraler Aspekt ausgeblendet: der Blick auf die einzelnen Personen.

Ein anderes systemtheoretisches Erklärungsmodell, das die Aufmerksamkeit sowohl auf die Strukturen und die Personen des sozialen Systems richtet, ist die Personale Systemtheorie in der Tradition von Gregory Bateson (z.B. Ruesch/Bateson 1995). Bateson hatte im Kontext von Forschungen zur Kommunikation die Allgemeine Systemtheorie im Blick auf soziale Systeme weiterentwickelt, indem er explizit die Personen als Teil des Systems auffasst. Bekannt geworden ist dieses Modell dann insbesondere durch Watzlawicks „Menschliche Kommunikation“ (1969): Die „Axiome menschlicher Kommunikation“ sind im Grunde eine Zusammenfassung von Batesons Erklärungsmodell. Weitergeführt bzw. weiterentwickelt wurde dieses Modell dann im Kontext der Systemischen Familientherapie (z.B. O'Connor/McDermott 2000) und der Systemischen Organisationsberatung (König/Volmer 2000; König u.a. 2005).

Soziale Systeme sind danach durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- die relevanten Personen;
- ihre subjektiven Deutungen;
- soziale Regeln, die festlegen, was man tun soll, darf oder nicht tun darf;
- Regelkreise oder Interaktionsstrukturen, d.h. immer wiederkehrende Verhaltensmuster;
- die materielle und soziale Umwelt;
- die bisherige Entwicklung des sozialen Systems.

Verdeutlichen lässt sich dies an dem Versuch einer Schulleiterin, im Rahmen eines Modellversuchs ein neues Konzept für den Musikunterricht einzuführen. Der Erfolg dieses Projektes hängt dann von verschiedenen Systemfaktoren ab (vgl. Luchte 2005):

- Von den Personen, die den Erfolg maßgeblich beeinflussen können: die Schulleiterin selbst, dann insbesondere der Projektleiter für dieses Projekt, die Kollegen, aber auch der Auftraggeber (es handelt sich um ein extern gefördertes Projekt), die Eltern, die Schulaufsicht und das Ministerium: Sie alle nehmen (mehr oder weniger stark) Einfluss auf das Projekt, können es behindern oder unterstützen.
- Von den subjektiven Deutungen der betreffenden Personen: die Kolleginnen halten das Projekt für gut: „*Das Projekt ist ein ganz toller Ansatz, Musik in den Grundschulen wieder lebendig werden zu lassen*“. Der Projektleiter ist der Überzeugung, „*dass die Musik einen großen Beitrag für die Bildung von Menschen leisten kann*“. Aber es finden sich auch kritische Äußerungen etwa aus der Schulaufsicht über den Projektleiter am Schluss des Projektes: „*Den Projektleiter erlebe ich im Moment eher als ausgebrannt. Die Begeisterung, das zu machen, ist völlig weg.*“
- Von den sozialen Regeln: Dabei handelt es sich zum einen um offizielle Regeln, z.B. zur Genehmigung von Modellversuchen, die Regelungen zwischen Schule, Schulaufsicht und Ministerium, aber auch die Regelungen zur Teilnahme an den jeweiligen Fortbildungen für Lehrer/-innen usw. Daneben stellten sich jedoch auch ‚geheime‘ Regeln heraus, z.B. die (nicht bewusst kommunizierte, aber nichts desto weniger geltende) Regel, dass das Projekt möglichst umfangreich in der Presse dargestellt werden sollte.
- die Regelkreise: So entstand z.B. im Laufe der Zeit ein hinderlicher Regelkreis dergestalt, dass Termine zwischen Projektleiter und Auftraggeber

immer wieder verschoben wurden – was schließlich den Erfolg des Projektes deutlich negativ beeinflusste.

- Die materielle und soziale Systemumwelt, wozu ebenso die vorhandenen finanziellen und räumlichen Ressourcen zählten wie die geltenden Gesetze, Erlasse etc.
- Schließlich die Entwicklung, wobei sich im Groben zwischen einer sehr erfolgreichen ersten Phase und einer zweiten Phase unterscheiden lässt, in der das Projekt allmählich versandete.

Doch was bedeutet dies für Führung in der Schule? Führung bedeutet dann, die Verantwortung für die Steuerung eines sozialen Systems (eines Teams, einer Abteilung, eines Kollegiums etc.) zu übernehmen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. D.h. im Einzelnen,

- zu erkennen, welche Faktoren des sozialen Systems die gegenwärtige Situation beeinflussen;
- Möglichkeiten zu entwickeln, zu planen und durchzuführen, um Veränderungen des sozialen Systems anzustoßen.

Auch dieses Modell findet sich sowohl bei der Selbstsicht der Schulleiter/-innen als auch der Fremdsicht, wenn beispielsweise von dem „*Balanceakt zwischen dem Einzelnen und dem Gesamten*“ als zentrales Merkmal von Führung gesprochen wird. Im Blick auf „Führung lernen“ ergibt sich damit die Konsequenz, dass Führungspersonen eine sog. personale Systemkompetenz (König/Volmer 2005) erwerben müssen, d.h. die Fähigkeit, erfolgreich in sozialen Systemen zu handeln, die Chancen und Risiken in sozialen Systemen zu erkennen, Veränderungen und Entwicklungen in sozialen Systemen vorzunehmen etc.

5. Führung lernen

Es ist deutlich geworden, dass es sich bei „Führung lernen“ um einen komplexen Entwicklungs- und Lernprozess handelt, der eben mehr umfasst als die Vermittlung von theoretischem Wissen über Führung, die Analyse der eigenen Führungseigenschaften oder das isolierte Einüben und Trainieren bestimmten Führungsverhaltens. So beschreiben auch alle befragten Schulleiter/-innen in unseren Untersuchungen „Führung lernen“ als „*langen, praxisnahen und vor allem individuellen Prozess*“: „*Das hat sich auch im Laufe der Zeit verändert, weil ich mit den Erfahrungen gewachsen bin. ... Man hat z.B. mal ähnliche Situationen gehabt, da bist du auf diese eine Art und Weise nicht so gut gefahren, dann habe ich eben dabei gelernt und profitiere jetzt von diesen Erfahrungen, die ich gemacht habe, indem ich mich nun anders verhalte.*“ Auf Basis der hier vorgenommenen anthropologischen Betrachtung ergeben sich drei zentrale Ansatzpunkte, die miteinander zu kombinieren sind:

(1) Einüben von Methoden

Dies ist der klassische Ansatzpunkt von verhaltensorientierten Qualifizierungsmaßnahmen: Die (angehenden) Führungskräfte lernen grundlegendes Wissen und methodisches Handwerkszeug, um sich besser und anders in Führungssituationen verhalten zu können. Im Gegensatz zu den in der Managementliteratur vorherrschenden Führungstechniken, die eher auf Organisation, Steuerung und das Treffen machtorientierter Entscheidungen zielen (z.B. Bud-

getierung, Delegation, Zielvereinbarung und -verfolgung; siehe z.B. Walter 2005) sind aus Sicht der Schulleiter/-innen in erster Linie Qualifizierungen zum Erwerb sozialer Kompetenzen für das eigene Führungshandeln notwendig: Im Mittelpunkt stehen hier – dies wurde in Kap. 3 deutlich – Techniken der Kommunikation und Mitarbeiterorientierung, der Integration und Förderung sowie der Kooperation und Vermittlung (z.B. Moderationstechniken, Konsensverfahren für die Entscheidungsfindung, Teamentwicklung). Solche Methoden, z.B. für den Umgang mit Konfliktsituationen im Kollegium, lassen sich zum einen im Rahmen von (kognitiven) Verhaltenstrainings einüben, indem z.B.

- in einer Orientierungsphase zunächst allgemein in das Thema eingeführt wird, die Erwartungen der Teilnehmer/-innen abgeklärt werden und schließlich das Ziel („konkrete Methoden kennen lernen, um Konflikte im Kollegium zu lösen“) festgelegt wird.
- in einer Klärungsphase eine konkrete Problemsituation herausgegriffen wird und diese im Rollenspiel dargestellt wird (Der betreffende Teilnehmer übernimmt hier die Rolle seines Konfliktpartners, um sich in diesen hinein zu versetzen.), anschließend reflektiert wird (Wie ging es den Spielern, was haben die anderen beobachtet?), ggf. durch einen Theorie-Input seitens der Leitung ergänzt wird (z.B. Regelkreise in Konflikten), um schließlich konkrete Möglichkeiten zur Lösung des Konflikts zu sammeln.
- in einer Veränderungsphase ein „Lösungsspiel“ durchgeführt wird (Der betroffene Teilnehmer spielt sich nun selbst.) und wiederum reflektiert bzw. ausgewertet wird: Wie ging es den Spielern? Wie passt das Verhalten zu mir?
- in einer Abschlussphase ein konkreter Handlungsplan für die Konfliktsituation entwickelt wird, um so den Transfer in den beruflichen Alltag zu ermöglichen.

Zum anderen kann Coaching – verstanden als eine zeitlich begrenzte individuelle Beratung, die schwerpunktmäßig im Bereich der Arbeitswelt, prozess- und organisationsbezogen arbeitet (König/Volmer 2003, S. 9ff.; vgl. auch Manz 2007, S. 21) – eine sinnvolle Unterstützung sein, neue Methoden (z.B. im Umgang mit Konflikten) einzuüben und in das alltägliche Führungshandeln zu integrieren: Der Coach agiert als Trainer, der fachliches Wissen und Können verständlich vermittelt (z.B. Metakommunikation), seine Anwendung trainiert und die Umsetzung im Alltag begleitet und einen Reflexionsprozess über das eigene Handeln initiiert: „*Wichtig ist, dass da ein Reflexionsprozess in Gang getreten wird ... Dass ich mich z.B. selber hinterfrage, wenn ich ein Gespräch hatte, hast du das gut gemacht?*“

(2) Klärung und Weiterentwicklung der eigenen subjektiven Theorie

Anhand der konkreten Beispiele wird bereits deutlich, dass es sich nicht nur um reine Qualifizierung handelt, d.h. verhaltenstheoretisches Einüben neuer Verhaltensweisen, sondern – im handlungstheoretischen Verständnis – immer auch um die Reflexion der eigenen subjektiven Theorie, die das Handeln bestimmt: Erst wenn das eigene Führungsverständnis ‚reflektiert‘ bewusst ist, kann die Führungsperson ‚Führung‘ mit (neuen) Inhalten denken und in eigenes (selbstbewusstes) Führungshandeln umsetzen. Führungskräfteweiterbildung bedeutet dann – neben dem Einüben von Methoden – die Unterstützung bei der Bewusstwerdung, Überprüfung und Veränderung der eigenen subjek-

tiven Theorien. Auch hierfür gibt es wiederum unterschiedliche Möglichkeiten:

Im Rahmen eines Weiterbildungsseminars

- lernen die (angehenden) Führungspersonen unterschiedliche Führungstheorien und die damit verbundenen Führungsverständnisse kennen,
- reflektieren anschließend ihre eigene subjektive Theorie zu Führung: Welches Verständnis von Führung habe ich selbst? Welche Ziele verfolge ich mit „Führung“? In welchen Handlungen zeigt sich dies? etc.
- diskutieren diese mit den anderen Teilnehmenden: Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Welche Möglichkeiten und Probleme ergeben sich auf Basis des jeweiligen Führungsverständnisses? etc.
- und ziehen schließlich ein persönliches Fazit: Im Blick auf welche Aspekte werde ich mein Führungsverständnis beibehalten? Wo nehme ich Veränderungen vor? etc.

Einbezogen werden sollte hier auch das Erfahrungswissen der Teilnehmenden, denn alle haben in der Regel – dies ein Ergebnis aus unseren Untersuchungen – bereits Erfahrungen mit guter bzw. schlechter Führung gemacht und ihre eigene subjektive Theorie in Anlehnung bzw. Abgrenzung von gut bzw. schlecht bewerteten Vorgesetzten entwickelt.

Weitere Möglichkeiten sind Coaching und Mentoring:

Im Rahmen eines Coachings visualisiert die Führungsperson ihre eigene subjektive Theorie zu „Führung“ auf ein großes Plakat bzw. auf Karten. Der Coach er- und hinterfragt dabei gezielt die einzelnen Konstrukte zu Führung, die subjektiven Ziele, Erklärungen und Strategien. Im Rahmen eines Mentoringprogrammes (z.B. Reichelt 2006) gibt eine erfahrene Führungsperson (Mentor/-in) der neuen oder angehenden Führungsperson (Mentee) unmittelbare Einblicke in das eigene Führungshandeln und den damit verknüpften Sichtweisen und Einstellungen zum Thema „Führung“. Genau dies führt bei der Mentee zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien.

Schließlich hilft auch der (moderierte) kollegiale Austausch in Netzwerken, immer auch wieder die eigene subjektive Führungstheorie anhand konkreter Anlässe und Fragestellungen (z.B. Wie gehe ich mit unmotivierten Mitarbeitenden um? Was tue ich bei Alkoholmissbrauch? Wie verhindere ich, dass ich selbst aufgrund der Belastungen ‚ausbrenne‘?) zu reflektieren und durch die konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Meinungen und Sichtweisen weiter zu entwickeln.⁴

(3) Erwerb von Systemkompetenz

Systemkompetenz bedeutet „die Fähigkeit, Chancen und Risiken in sozialen Systemen zu erkennen, die Fähigkeit, Freiräume in sozialen Systemen erfolgreich zu nutzen, die Fähigkeit, soziale Systeme zu verändern“ (König/Volmer

4 Eine gute Möglichkeit zu solch einer Vernetzung und dem Austausch mit anderen Führungskräften aus dem pädagogischen Bereich bietet z.B. die neu geschaffene Internetplattform Net.Paed des Berufsverbandes (vgl. auch Bührmann/Kil 2007)

2005, S. 215). Im Alltag wird Systemkompetenz weniger durch gezielte Qualifizierungs- oder Bildungsmaßnahmen gelernt, sondern primär durch praktische Erfahrungen erworben: Eine neue Führungskraft lernt durch intuitives Beobachten und das Erleben im neuen System womit sie Erfolg hat, aber auch wo sie aneckt, auf Widerstand stößt und was sie beachten muss. Neben entsprechendem Wissen über systemische Zusammenhänge (z.B. was Regelkreise sind und welche Auswirkungen sie auf das Verhalten in sozialen Systemen haben) und der Beherrschung von Methoden (z.B. Lösungen 2. Ordnung oder Metakommunikation zur Veränderung von Regelkreisen) ist hier insbesondere eine bestimmte Einstellung notwendig wie z.B. Sensibilität für das soziale System oder die Bereitschaft, tatsächlich die Verantwortung für die Steuerung des sozialen Systems zu übernehmen oder – bezogen auf das Beispiel der Regelkreise – tatsächlich etwas anderes zu tun.

Entscheidend sind letztlich – dies betonen auch immer wieder die befragten Schulleiter/innen – die Erfahrungen, die im realen Handeln in sozialen Systemen gesammelt werden, sowie das Reflektieren dieses Handelns: das bewusste Wahrnehmen von Besonderheiten im jeweiligen sozialen System, das Lernen neuer sozialer Regeln, aber auch das Klären verdeckter Erfahrungen oder das Reflektieren von Regelkreisen. Das deutet darauf hin, dass die Kombination von realer Erfahrung und Reflexion dieser Erfahrung z.B. im Rahmen von Mentoring oder Coaching den aussichtsreichsten Ansatz zur Vermittlung von Systemkompetenz darstellt: Coaching knüpft dabei zum einen an die realen Erfahrungen des Coachee in seinen sozialen Systemen an, zum anderen bietet es die Möglichkeit, sich diese Erfahrungen und damit auch Probleme beim Umgang in sozialen Systemen bewusst zu machen bzw. von außen Hinweise zu erhalten.

Führen lernen ist somit grundsätzlich mehr als das Kennen lernen von Führungsmodellen. Es ist sicherlich auch der Erwerb von Wissen und das Einüben von Methoden (z.B. eines Zielvereinbarungsgesprächs). Es ist aber letztlich immer auch die Reflexion des eigenen zugrunde liegenden Menschenbildes und die Umsetzung dieses Menschenbildes in komplexen sozialen Systemen.

Literatur

- Asendorpf, Jens B. (2004): Psychologie der Persönlichkeit. Heidelberg, 3. Aufl.
- Bents, Richard/Blank, Reiner (2005): Typisch Mensch. Einführung in die Typentheorie. Göttingen, 3. Aufl.
- Bents, Richard/Blank, Reiner (1992): Der M.B.T.I. München.
- Biedermann, Christof (1989): Subjektive Führungstheorien. Die Bedeutung guter Führung für Schweizer Führungskräfte. Bern.
- Blake, Robert R./Mouton, Jane S. (1992): Verhaltenspsychologie im Betrieb. Der Schlüssel zur Spitzenleistung. Das neue Grid-Management-Konzept. Düsseldorf, 4. Aufl.
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim.
- Bührmann, Thorsten/Kil, Monika (2007): Professionspolitische Netzwerkarbeit – Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.). In: Rapold, Monika (Hrsg.), Pädagogische Identität, Netzwerke und Verbandsarbeit. Baltmannsweiler.

- Bührmann, Thorsten/König, Eckard/Kranz, Tanja (2006): Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Führungsverständnis in Schule“. Paderborn.
- Dachler, H. Peter (1988): Führungsstil Schweiz: Erfahrungen und Konsequenzen für die Praxis. In: *Unternehmung*. Jg. 42, Heft 4, S. 297-307.
- Delhees, Karl (1995): Führungstheorien – Eigenschaftstheorie. In: Kieser, Alfred u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart, 2. Aufl., Sp. 897-906.
- Fiedler, Fred E. (1967): *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York.
- Frei, Felix (1985): *Im Kopf des Managers... Zur Untersuchung Subjektiver Organisationstheorien von betrieblichen Führungskräften*. Bremen.
- Fittkau-Garthe, Heide/Fittkau, Bernd (1971): *Fragebogen zur Vorgesetzten-Verhaltens-Beschreibung (FVVB)*. Göttingen
- Gay, Friedbert (2004): *Das DISG Persönlichkeitsprofil*. Remchingen, 32. Aufl.
- Groeben, Norbert u.a. (Hrsg.) (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.
- Hemphill, James K. (1950): Relations between the group and the behavior of 'superior' leaders. In: *Journal of Social Psychology*, 32, S. 11-22.
- Howard, Pierce/Mitchell Howard, Jane (2002): *Führen mit dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell*. Frankfurt/New York.
- König, Eckard (2005): *Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung*. In: König, Eckard u.a., *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim, S. 83-117.
- König, Eckard u.a. (2005), *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (geplantes Erscheinen 2008): *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim, 8. vollst. überarb. Neuaufl., in Vorbereitung.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2005): *Personale Systemkompetenz*. In: König, Eckard u.a., *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim, S. 221-237.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2003): *Systemisches Coaching*. Weinheim, 2. Aufl.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2000): *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim, 7. Aufl.
- Kranz, Tanja (2007): *Das Führungsverständnis angehender Schulleiterinnen und Schulleiter*. Norderstedt.
- Lersch, Philipp (1970): *Aufbau der Person*. Berlin/Heidelberg, 11. Aufl. urspr. 1938 unter dem Titel: *Aufbau des Charakters*
- Luchte, Katja (2005): *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen*. Weinheim.
- Malik, Fredmund (2003): *Strategie des Managements komplexer Systeme*. Bern, 8. Aufl.
- Malik, Fredmund (2000): *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation*. Bern, 2. Aufl.
- Manchen Spörri, Sylvia (2000): *Alltagstheorien über Führung aus der Sicht von weiblichen und männlichen Führungskräften und ihren MitarbeiterInnen. Kons-tanz*.
- Manz, Annette (2007): Was macht ein Coach? In: *Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 15. Jg./Heft 1, S. 20-26.
- McCrae, Robert R./Costa, Paul T. (1999): A five-factor theory of personality. In: Pervin, Lawrence A./John, Oliver P. (Hrsg.): *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York, 2. Aufl.

- Müller, Werner R. (1988): Führungslandschaft Schweiz – Was beschäftigt die Schweizer Führungskräfte und was heißt für sie Führung. In: Die Unternehmung. Jg. 42, Heft 4, S. 246-262.
- Nachreiner, Friedhelm/Müller, Günter F. (1995): Verhaltensdimensionen der Führung. In: Kieser, Arnold u.a. (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, Sp. 2113-2126.
- Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart, 6. Aufl.
- O'Connor, Joseph/McDermott, Ian (2000): Die Lösung lauert überall. Kirchzarten.
- Reichelt, Beate (2006): Mentoring und Patenschaft. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart, S. 323-339.
- Rosenbusch, Heinz S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Neuwied.
- Rosenstiel, Lutz von/Molt, Walter/Rüttinger, Bruno (2005): Organisationspsychologie. Stuttgart, 9. Aufl.
- Ruesch, Jürgen/Bateson, Gregory (1995): Kommunikation. Heidelberg.
- Schilling, Jan (2001): Wovon sprechen Führungskräfte, wenn sie über Führung sprechen? Eine Analyse subjektiver Führungstheorien. Hamburg.
- Ulrich, Hans (1968): Die Unternehmung als produktives soziales System. Bern.
- Ulrich, Hans/Probst, Gilbert (1995): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- Walter, Henry (2005): Handbuch Führung. Der Werkzeugkasten für Vorgesetzte. Frankfurt, 3. Aufl.
- Weinert, Ansfried B. (1995): Menschenbilder und Führung. In: Kieser, Arnold u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, 2. Aufl., Sp. 1495-1510.
- Weinert, Ansfried B. (1981): Lehrbuch der Organisationspsychologie: Menschliches Verhalten in Organisationen. München.

Dr. Thorsten Bührmann und Prof. Dr. Eckard König, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Organisationsberatung, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33095 Paderborn, buhrmann@email.de, koenig@upb.de